

社会科教材の中心と周縁

A Study of the Centre and the Periphery in Social Studies Instructional Materials

佐 長 健 司

(観音寺市立観音寺南小学校教諭)

1 本研究の目的

今日、社会科という教科は、極めて厳しい状況にあるといわざるを得ない。小学校低学年、高等学校において社会科と呼ばれる教科を失うこともあるが、小学校中、高学年の教室においてもその意義が開われている。日々教壇に立つ者として、そう実感する。

それは、教師、学習者の社会科離れという事態があるからである。教師の社会科離れとは、社会科を研究教科としなくなる傾向のことである。学習者においては、社会科をあまり好まないという傾向である¹⁾。

このような傾向からすれば、まず求められていることは社会科の授業を魅力あるものにすることではないだろうか。学習者も教師も、共に社会科の授業に没入し、知的な刺激を得るようにしたいものである。

ところで、低学年社会科の廃止、生活科新設に関する議論においても、また社会科の学力に関する議論においても、社会科で学ぶ内容などたいしたことはないという。普通の社会生活を送っていれば、そのような内容など十分に身に付くものだ。ことさら授業という形式をとって、教室で学習させる必要などない、というような主張がある²⁾。

同種の考えを、学習者ももっている。国語科や算数科については、系統的に着実に学習しておかなければ十分な学力が身に付かない。しかし、社会科は試験前に教科書の記述にある用語を暗記すれば、心配はいらない、とでもいうようなものだ。

学習の意義を試験、成績、日常生活における有用性という尺度でしか考えていないのである。このような尺度からすれば、社会科授業は本気で取り組めないものに転落してしまうことになるだろう。

だが、そうした学習者が社会や文化の意味、意義について考えていく意欲と方法を自らのなかに育てているか、と問えばどうであろうか。彼らは、それらを育てる機会をさえ得ることなく社会科学学習を終えている、といえは過言であろうか。

そこで、成績、受験、日常生活における有用性というような尺度を忘れさせ、社会科学学習に没入することのできる授業をつくりたい³⁾。それは、仕事としての

学習、楽しみとしての遊びというような学習者の有する対立的なカテゴリーを無力化していくことである。役立つかどうか、外的な報酬が得られるかどうか、というようなこととは無関係に社会科の授業に魅せられるという状況をつくり出すことである。

本研究は、以上のような問題意識を出発点とし、没入経験を生み出す社会科教材の在り方について考察するものである。そのために、社会科教材の記号としての性質に着目していく。

2 記号としての社会科教材

これまで、教材とは何か、どう概念規定するべきかという問いに対して、様々な議論があった。また、混乱もあった。藤岡信勝氏は、「残念ながら従来 of 教育研究においては、教材の意味を対立的に意識しつつ自覚的に使用するという気風に乏しく、過去の研究成果が無視される傾向が強かった」⁴⁾と評する。しかし、宇佐美寛氏の「教授・学習過程の記号論的整理」が登場することによって、「すべての教材にわたる首尾一貫した教材論を可能にする道がひらかれた」⁵⁾という。

宇佐美氏は、「それ自体以外の何ものかを解釈者に知らせる」記号の概念を用いて、教材を明確に規定した。⁶⁾

①教師には、この単元全体のあらすじの考えがある。単元の「目標」とか「内容」といわれるものが、それである。

②次に、教師には、自分の学級の子どもを相手にした特定の時間の授業を予想して考えた内容がある。この場合でいえば、北海道の雪と交通の関係をスライドで見せよう、地図張で積雪量をしらべさせよう、雪で人びとがどんな苦勞をするか考えさせ話しあわせようなどと考えるであろう。

③実際の授業場面で、教師は、「地図張にそんなことのっていない？」などと示唆を与えたり、発問したり、説明したりする。(中略)この他にも、スライドの映像、地図の画面、教科書に印刷されたことば、他の子どもの発言等々きわめて多くの刺激が授業場面に

において、子どもに受けとられている。

④それらの刺激を子どもが受けとるとは、もちろん、それらを解釈することである。(以下略) 7)

このような「教授・学習の記号論的整理」において、①の段階を「教科内容」と呼ぶ。②の段階の内容が「教材」と呼ばれる。特定の子ども、授業を前提として教師の考える内容である。この内容は、教師の提供する写真、図等の資料や文章記述、ことば等の記号から読み取られることになる。その記号が、③の「授業刺激」である。それを解釈した内容が、④の「解釈内容」となる。記号の質でいえば、③のみが物理的な記号であり、他は観念、思考としての記号である。

このように、教材を先行の記号である目標、内容を指し示す、特定の子ども、授業を前提とした思考における記号とするのである。そうすることによって、教材に関する議論は実りの多いものになってこよう。

たとえば、教科書は、それがおかれる状況によって、教材なのか教材でないのかが明確になる。特定の授業を前提とした思考における記号として機能するならば、その記述内容は教材といえよう。しかし、学習者が読んだり、調べたりする対象として扱われるならば、「授業刺激」となる資料、教具と呼べよう。一方、教科書の記述内容が、単元の目標や内容にも等しいものであれば、「教科内容」の記号として機能する場合もある。

ところで、有田和正氏は「教科の良し悪しが授業に大きく影響する」ので、「子どもの実態にマッチしたおもしろい教材を発掘」しなければならないと主張する⁸⁾。氏は、そのような教材を「ネタ」と呼ぶ。向山洋一氏との「社会科立ちあい授業」では、四国祖谷地方の農家の便所が「人糞や汚水を発酵させ、こやしとしての利用」するためのものであるという教材を公開した⁹⁾。この教材に代表されるような「ネタ」を数多く発表してきている。

有田氏の主張は、『『ネタ』で固定観念をひっくりかえす』という言に要約されよう。すなわち、今日の学習者は多量の情報に触れる生活をしていて、すでに多くのことを知っていると思いがちである。また、常識的な考えも十分に身に付けているものだ。そのような学習者が問題意識をもち、調べよう、考えようと動き出すには、知っていると思っていたのに知らなかったと自覚させることが必要である。そのような機能を有する教材を「ネタ」と呼び、その開発をすべきだと主張するのである。

この「ネタ」と呼ぶ教材のおもしろさは、非自明性、意外性に基づくものである。祖谷地方の農家の便所に

についての教材は、命題として表現すれば、祖谷地方の農家の便所は肥料生産の場所であるともいえよう。それに対して、便所は排泄の場所であるという命題は「そのパースペクティブは日常性の中のわれわれが共有しているものであるから、それによって切り取られた事実は自明の事柄」¹⁰⁾である。おもしろくない。農家の便所は肥料生産の場所であるという命題であれば、この自明性をうち破る非自明性、意外性をもつようになり、おもしろく感じられる。事実の切り取り方のおもしろさである。

しかし、この非自明性、意外性を生じさせる記号としての教材に関する主張は、有田氏の「ネタ」の主張以前からあったものである。その一つに、香川県小学校社会科教育研究会のものがある。沖の永良部島の地図から産業を考えさせる授業である¹¹⁾。「ほとんどの子どもは漁業だと答える。なぜなら、まわりが海に囲まれた島であり、近くには漁場もあるからである。ところが事実、まったくこれと反対である。90パーセント近くが農業である。産業人口を予想し1番多いのは漁業にまちがいないと考えている子どもに、職業別人口のグラフを示すと、まったく驚いてしまった」¹²⁾という授業である。

矛盾を生じさせる教材である。「すでにある概念組織の構造の中に、後から来た記号と異質なものがあり、対立関係ができる」¹³⁾という意味での矛盾である。対立関係ができる「後から来た記号」としての教材が矛盾を生じさせる教材である。

有田氏の「ネタ」としての教材論は、従来からあるこのような矛盾としての教材論の枠内に収まることは明らかである。

ただし、「社会科立ちあい授業」における便所についての教材が含む便所そのものは、そのような枠を越えるものであることに気づかなければならない。便所そのものは、負の記号として機能するからである。この点に着目することによって、従来からの矛盾を生じさせる教材とは異なるおもしろさを有する教材開発の可能性を開くことができる。

われわれの世界を記号論的にとらえ、人は意味を消費して生きると見る見方が文化人類学の象徴論の基本的な立場である。たとえば、V. W. ターナー (Victor W. Turner) がそうである。儀礼の研究を発展させ、構造とコムニタスの対比的な概念によって、現代社会のダイナミックな弁証法的過程を説いた¹⁴⁾。ターナーの議論に触発されて、中心——周縁の図式を積極的に活用した山口昌男氏の言を引用しよう。

これらの例が示すように、境界には、日常生活の現

実は収まり切らないが、人が秘かに培養することを欲する様々のイメージが仮託されてきた。これらのイメージは、日常生活を構成する見慣れた記号と較べて、絶えず発生し、変形を行う状態にあるので生き生きとしている。日常生活の内側にあった記号さえ、境界に押し出されると、意味の増殖作用を再び開始して、新鮮さを再獲得する。これは、人間についても言うことで、人は、自らを、特定の時間の中で境界の上または中に置くことによって、日常生活の効用性に支配された時間、空間の軛から自らを解き放ち、自らの行為、言語が潜在的に持っている意味作用と直面し、「生まれ変わる」といった体験を持つことができる。¹⁵⁾

つまり、文化は異質なものを周縁に排除することによって、自己の中心を確定し、秩序を確立する。しかし、そのままでは固定化、硬直化を免れることはできないので、自ら周縁に排除したものを取り入れ、活性化しようとするのである。

ところで、文化人類学は、人間の文化の様々な側面を研究の対象とする。言語、生業、衣食住、民具、婚姻、親族、慣習、制度、宗教、呪術、儀礼、神話、伝説、民謡、民族と多岐にわたる。

一方、これまでの社会科授業の多くは、人間とその営みを総合的に取り扱うとしながらも、政治、経済、文化において一般的に価値が認められるものに対象を限定する傾向が強かったのではないか。この点を改めるために、文化人類学の悪食ぶりに学ぶようにすべきである。

文化人類学の研究の対象を参考にし、衣食住や些細な慣習、呪術等を社会科授業の対象とする。これらは文化の中心に遠く及ばない。人間の産出したものであるから文化には違いないが、一般的に高い価値は認められないものである。

先の例でいえば、とりわけ呪術はそうであろう。怪しいものであり、疑わしいものだと考えられている。このようなものが中心に対する周縁のものである。

さて、文化の中心といえ、一般的に価値の認められる芸術作品がある。人物でいえば、氏素性の不明な庶民や不具者等の弱者ではなく、権力と高い地位をもつ為政者である。認識や技術でいえば、呪術や魔術ではなく、近代的な科学とその技術である。

このような中心——周縁の図式で、教科書の記述内容を教材として検討するならば、その大部分が中心的なものであるといってよいだろう。だから、教科書の記述内容のみを教材として授業を進めていくと、おもしろくなる。そのような授業は、秩序として固定化し、硬直化するからである。試験、成績等の外在的

な意義によって、学習を強いるという事態に陥ることになる。

そこで、周縁にあるものを教材として導入し、授業の活性化を図るようにしたい。教科書が中心たる位置を確立するために排除したものを、教材として導入することである。

山口氏の中心——周縁の図式における周縁とは、混沌、無意味なもの、気味悪いもの、グロテスクなもの、不可解なもの、忌み嫌われるもの等を意味している。しかし、そのような周縁のものが実は豊かな意味を有し、中心である制度化されたものを活性化するという役割を担っているということであった。

例えば、場所というならば便所である。行為でいえば、排泄である。

ある小学校では、児童数が減少したために教室が余るという現象が起きている。余った教室は、資料室や集会室として利用される。そのように利用される教室は、いずれも便所に近い。そもそも便所が校舎の端の方に備えられていることもあるが、授業を行う教室は便所から離しておこうとする。

つまり、授業を行う教室は学校の中でも最も制度化された場所であり、中心なのである。一方、便所は忌み嫌われた場所であり、周縁として排除されている。

もちろん、教室内での排泄行為は絶対に許されるものではないことは、入学当初の1年生でも十分に知っている。もし、教室内で排泄行為があれば、授業の秩序は崩れてしまう。大いに混乱し、その処理や影響のために授業そのものが成り立たなくなる。

では、実際の排泄行為ではなく、排泄の話であればどうだろうか。第6学年理科の授業では、人体を取り上げる。当然、消化と吸収に関する学習では排泄に言及せざるを得ない。体内の不要なものは、尿や便として排泄されると説明したときには、教室内に笑いが起きるのが常である。

この笑いは、一瞬授業の秩序を無化する¹⁶⁾。また笑いによって、学習者は生気づくものである。

もちろん、この学習内容はよく記憶される。大腸で水分が吸収されて便となるが、その具合がよくないと下痢や便秘になるということが理解される。

これまで述べてきたことから、有田氏の「ネタ」に代表されるような矛盾を引き起こす記号としての教材と、周縁のものとしての教材との差異がみえてくるだろう。前者はあくまで制度としての授業の枠内にとどまる。それに対して、後者は制度としての授業の秩序をゆさぶるものである。

制度としての授業の枠内にとどまるものであれば、やはり試験、成績、日常的な有用性というような尺度

と無関係ではいられないのである。制度としての授業の秩序をゆさぶることによって、それらの尺度で学ぶことを計ることを忘れさせるという可能性が得られることになる。周縁のものを教材として導入する意義、意図はここにある。17)

3 小学校第6学年「平安の貴族」における超自然の教材を導入した授業

「平安の貴族」の授業を行うにあたって、まず中心的な教材である教科書の記述内容を検討する。道長、藤原氏について、望月の歌を詠んだこと、娘を天皇の妃にし、天皇の外祖父として政治の実権を握ったことが述べられている。

これらの記述に加えて、絵、図表がある。「藤原道長のやしきで開かれたお祝いの会のようす（想像図）」「平安京の略図」「朝廷の高い位についた藤原氏」（棒グラフ）である。

天皇を凌ぐような、道長の権力の強大さを知り、どのようにしてそうなったのかを追究させるような構成となっている18)。

このような教科書を生かしながらも、魅力ある授業を展開するために、周縁のものを教材として導入する試みを行うことにした。まず、教科書の記述内容を中心——周縁の図式でとらえ直してみる。すると、高い地位、多額の収入、華やかな祝宴等の中心的な内容ばかりであることに気付く。

わずかに、菅原道真が排斥されたことに周縁的な内容の導入の可能性を認めることができる。道真は、太宰府に左遷されて死した後、荒ぶる神として恐れられた。全国に、怨霊を鎮めるために神として祭られたことはよく知られている。このような点に着目して、授業づくりを進めていくことになる。

実際の授業は、次のように進められた。

まず、「この世をば わが世とぞ思ふ 望月の 欠けたることも なしと思へば」と板書する。

「難しそうに書いてあるけれど、どのような意味だろうか」と発問する。教科書、資料集等にその解釈が記されているので、それらを調べることになる。この世は、私のためにあるようなものだ、自分の思い通りにならないものは何もない、ちょうど満月に欠けたところがないのと同じように、というような意味であるとする発言が続く。

「これは、誰の歌か」で、全員が挙手する。藤原道長であることを確認しておく。

「こんな歌をつくった道長をどう思うか」の発問で3人に発言させる。何でも思い通りになると考えている人物、世界は自分一人のためにあると思っているよ

うな人物、1番強い力を持っている人物、という発言があった。

ここで、討論の論題を設定する。「道長は、幸福だったか、不幸だったか」である19)。

幸福か不幸か、どちらかをノートに自分の考えとして書かせる。全員が書いたことを確認して、挙手させる。挙手によって人数を調べる。幸福だとする者が30人、不幸だとする者が4人である。人数のバランスが望ましくないが、討論に移ることになる。

3～5人の小グループになって、調べたり、話し合ったりする。全体での討論で発言できるように準備を進めるのである。作戦タイムと呼んでいる。

作戦タイムが終了すると、人数の多い幸福と思う方から主張を始める。なぜ幸福と思うのか、根拠を明確にして説明するのである。

調べてみると、以下のようなことがわかったという。第1に、他の貴族を退け、摂政という高い位につき、自分の思いのままに政治をしたことがある。また、藤原氏一族だけで高い位を独占したこともあげられた。第2に、自分の娘を天皇と結婚させて生まれた子どもを天皇にし、祖父として強い力をもったことがある。第3に、全国にたくさんの私有地を所有し、多くの収入を得ていたことが述べられた。

この他、生活を視点とした発言もあった。美しい着物を身に付け、ごちそうを食べ、寝殿造のような大きな屋敷で優雅に暮らしていたから幸福だという。

これらの主張に対して、不幸だと思う方から質問をしたり、幸福側の根拠を否定したりする。その第1は娘を天皇と結婚させることについてのものである。娘を自分の出世のために利用しているだけではないか、と。次に、生活は決して快適ではなかったという反論がなされた。寝殿造は壁も天井もなく、住みやすい建物ではなかった、というような発言である。

次は、不幸だと思う方の主張が行われる。道長の生き方や生活のなかに、不幸だと思われるような要素を指摘するのである。

まず、迷信のことが発言された。平安時代の貴族は精神的に不安定で、何かをする場合いつも迷信を気にしていた。迷信によって、不安な気持ちで生活をしていただから幸福ではなかったという。

また、道長が病気に長く苦しんでいたという発言が出る。胸と目の病気にかかなり苦しんでいたという記録があるというのだ。そもそも貴族の生活は、衣食住全般に決して健康的ではなく、皮膚病等当たり前だったという。

これらのことに加えて、呪術に関する発言がある。他の貴族を退けて出世するときに、道長は呪いの術を

使ったのではないかというものだ。道長は多くの人を退けてきたのだから、恨まれ、呪いをかけられるようなこともあったのではないか、とさえいう²⁰⁾。

これらの主張に対して、幸福だったと思う方からの質問の時間を設定する。最初から、呪い、呪術のことに質問が集中した。事実としてそのようなことがあったのか、どのようにして呪いをかけるのか、というような趣旨の質問が何度も出された。

ここでは、呪いの人形を使っただのか、人形でなければ何を使っただのかというような議論になってきたので中断させた。

「道長が幸福だったか、不幸だったか」の論題に対する結論は、各自でノートに書き、まとめることになる。対立する主張を十分に考慮してまとめることが、ルールとなっている。結論は各自にまかされる。

最後に、教師の方から補説をする。道長について伝えられる話のなかには、次のようなものがある。道長にひどい目にあわされた人々が呪いの専門家に依頼して呪いをかけようとした。また、恨みをもって死んだ人が、怨霊となって道長を苦しめた。さらには、道長の病気の原因が呪いであると噂されたこともあったようだ。この時代には、安部晴明という呪術の専門家が有名だったことも述べた²¹⁾。

平安時代という名称は、当時の人々が呪いや怨霊に不安感を高め、平安でありたいという願いをこめて都を平安京と名付けたことによるものだという事も知らせておく。

この授業後、子どもたちのなかでは霊界や超能力等のことが盛んに話題となっていた。現代も霊や超能力に関する映画、テレビ番組、出版物が多いことから、現代と平安時代との類似性を指摘する声もあった。平成という年号と平安時代という名称とを比較して、おもしろく感じるという者もいた。

4 小 括

社会科授業を魅力あるものとするために、社会科教材の在り方について考察してきた。社会科教材の記号としての性質に着目し、中心——周縁という象徴的な関係図式を援用する試みを行った。

本来、学校、教室という空間、授業という営みは制度化され、秩序あるものである。学校文化の中心たる位置を占めるものである。授業における学習者の学習という行為も、当然そうしたものである。

しかし、文化の中心は中心を確定するために自ら排除した周縁のものによってこそ活性化される。この中心と周縁の動的な関係、構造に基づいて、周縁的な内容を教材として導入することを提起した。

それは、従来からの矛盾を生み出す記号としての教材とは異なる。中心である制度としての授業の秩序をゆさぶるというおもしろさを有するものである。中心である制度としての授業の秩序をゆさぶり、試験、成績、日常生活における有用性というような尺度とは無関係に授業に没入する可能性を、学習者に開くものである。

周縁のものの教材化は、教科書等の教材を否定するものではない。教科書等の教材は、いわば教材の中心を構成するものである。それらの中心となる教材を活用しながらも、それらの中心とは異質で排除された周縁的な内容を教材として加えるようにする。

中心も周縁も、象徴的な対立関係における関係概念である。したがって、その対立関係を考慮することなく、周縁のものだけを求めることはできない。そこで、教科書等の中心的な教材について検討するなかで、対比的に異質なものを、排除されたものを求めていくという方法をとることになる。

授業のなかでは、周縁の内容が登場するような場を設定する。教師が提供するにしても、学習者自ら調べ出してくるにしても、周縁的な内容が導入できるとよいのである。

そうすることによって、制度化された授業の秩序は固定化、硬直化を免れる。学習者は生氣を取り戻し、日常の軛から自らを解き放つという体験が得られるのである。そこでは、仕事としての学習、楽しみとしての遊びという対立的なカテゴリーは姿を消すことになる。

<注及び引用文献>

- 1) 明石要一「保護者会ですぐに役立つデータ——社会科の好き嫌いは高学年で決まる——」『教室ツーウェイ』誌、明治図書、1986年12月号では、8教科中第6位と好まれていないという調査結果が紹介されている。
- 2) 緊急シンボ世話人会編『社会科「解体論」批判』明治図書、1986年において次山信男氏が紹介するサンケイ新聞のサンケイの抄の言、資料として収録されている参議院予算委員会における林健太郎氏の発言（1985年3月15日の会議録）がある。
- 3) ここでいう没入は、チクセントミハイのいうフロー（M. チクセントミハイ、今村訳『楽しみの社会学——倦怠と不安を越えて——』思索社、1979年）に示唆を得た。ただし、拙論では象徴的意味がフローに通じる場合を考察する。
- 4) 藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍、1989年、19頁。

- 5) 同上, 30頁。
- 6) 宇佐美氏の記号概念は, 基本的には意味生成論の立場のものである。Ch. W. モリスの記号媒体, 指示対象, 解釈項の概念を援用していると思われる。しかし, 思考を記号の連続とみる点では C. S. パースの記号主義的認識論に依拠している (Ch. W. モリス, 内田他訳『記号理論の基礎』勁草書房, 1988年, 上山春平編訳『パース・ジェイムズ・デューイ』中央公論社, 1937年)。
- 7) 宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書, 1973年, 19-20頁。
- 8) 有田和正『教材発掘の基礎技術』明治図書, 1987年, 1頁。
- 9) 『授業研究』誌, 明治図書, 1985年, 8月号。
- 10) 作田啓一・井下俊編『命題コレクション社会学』筑摩書房, 1986年, 341頁。
- 11) 香川県小学校社会科教育研究会『社会科学習構造化指導細案 (小学3・4年)』明治図書, 1968年に収録されている。
- 12) 香川県小学校社会科教育研究会『社会科とは何か——香社研30年史——』1983年, 244頁。
- 13) 宇佐美, 前掲書, 143頁。
- 14) V. W. ターナー, 富倉訳, 『儀礼の過程』思索社, 1976年。
- 15) 山口昌男『文化の両義性』岩波書店, 1985年, 90頁。
- 16) M. バフチンが笑いが自由の世界を実現すると論じたことはよく知られている (桑野隆『バフチン<対話>そして<解放の笑い>』岩波書店, 1987年)。
- 17) 周縁のものの教材化は, 星村平和氏のアナル派の研究成果を日本史教育に導入しようという主張 (『歴史研究の新潮流と日本史教育』星村他『日本史教育に生きる感性と情緒』教育出版, 1989年) に示唆を得たものでもある。
- 18) 中教出版『小学生の社会科 人間の歩み 6上』1988年。
- 19) 討論の指導については, 拙稿「社会科授業における討論指導の研究」全国社会科教育学会編『社会科研究』第37号, 1989年を参照していただきたい。
- 20) これらの発言は, 古川清行『平安京に栄えた人々』みずうみ書房, 1981年を参考図書として利用していた学習者からのものである。「伊周の追放と怨霊へのおそれ」「迷信の支配するくらし」等の記述を読んでいたことによる。
- 21) 小松和彦『憑霊信仰論——妖怪研究への試み』ありな書房, 1984年を参考にした。